



TITLE:

<研究論文>「音楽教育の会」における音楽教育：丸山亜季の主張に焦点をあてて

AUTHOR(S):

小山, 英恵

---

CITATION:

小山, 英恵. <研究論文>「音楽教育の会」における音楽教育：丸山亜季の主張に焦点をあてて. 教育方法の探究 2011, 14: 25-32

ISSUE DATE:

2011-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190379>

RIGHT:

## 「音楽教育の会」における音楽教育 ——丸山亜季の主張に焦点をあてて——

小山英恵

### 1. はじめに

本稿は、「音楽教育の会」における音楽教育について、「群馬音楽教育の会」において実質上の指導者として活躍する丸山亜季（1926-）の主張に焦点をあてて明らかにすることを目的とする。「音楽教育の会」は、1957年に日教組の教育研究活動から生まれた民間教育研究運動団体である。この会は、戦後学習指導要領の技術主義を克服すること、及び音楽専門家と現場教師が共同することで「教育音楽」から脱却することを目指し、わらべ唄を出発点とする音楽教育を主張した<sup>1</sup>。

全国に広がったわらべ唄実践の一方で、60年代には群馬を中心として異なる実践が育っていた。それが、丸山亜季が指導の立場で共同研究を行う「群馬音楽教育の会」を中心とした実践である。「音楽教育の会」に深く関わってきた作曲家林光（1931-）は、群馬の実践をテープで聴いた衝撃を次のように述べている。「音楽そのものが教室の『できごと』になり、子どもたちがそれによって動いたり変化したりしている……未知なるもの、否定しようもなくぼくの感覚に強くはたらきかけ、五十パーセントの拒否反応をぼくは示すが、のこりの五十パーセントがぼくを強く誘惑するのを振り切ることができなくて、ぼくのなかの『音楽家』は、もしぼくが人間でなくロボットだったらどこかの回線が切れてやれやれ『判断中止』となるのだが、人間だけにそうもなれず……というショックを受けた」<sup>2</sup>。音楽専門家である林にこのような衝撃を与えた群馬の実践とは、いったいどのようなものだろうか。「音楽教育の会」にかかわる先行研究には、上述のわらべ唄の実践について取り上げたものが多く<sup>3</sup>、「群馬音楽教育の会」を中心とする主張に焦点をあてた研究は、管見の限り見当たらない。しかしながら近年刊行された「音楽教育の会」による授業提案のなかには、群馬の指導

者として活躍してきた丸山の主張が大きくとりこまれており<sup>4</sup>、丸山の主張がわらべ唄の実践と並ぶこの会のもうひとつの柱であることがわかる。したがって、丸山の主張が音楽教育にいかなる論点を呈するものであるのかを明らかにすることは、「音楽教育の会」の主張の全体像を明らかにする上で不可欠な課題といえる。

丸山は「劇団・人形座」の音楽作曲担当者であった。1950年代から群馬県の島小学校（以下島小と記す）、埼玉県のみどり保育園の実践にかかわりはじめ、教材歌曲の作曲にとりくむことになる。以来、「音楽教育の会」の共同研究者として、特別支援教育を含む保育園から高等学校までの音楽教育についての研究活動を現在もなお続けている。丸山は、主に「音楽教育の会」や日教組が発行する機関誌において、音楽教育についての主張を数多く執筆している。それらの主張は内容的に一貫しているものの、体系的に書かれてはいない。そこで本稿では、それらの主張を理論的に整理することによってその主意を明らかにしながら検討を進めることとする<sup>5</sup>。まず、丸山の主張における音楽教育の目的について検討するとともにその原点を探る。次に、この目的を実現するための方法論について検討する。その上で、丸山の作曲した教材についての論争、および丸山の実践に対する批判とそれらに対する丸山の見解を取り上げることにより、丸山の主張を多角的にみる。これらの検討を通して丸山の主張を明らかにするとともに、それが音楽教育に呈する論点を探りたい。

### 2. 音楽教育の目的

#### （1）音楽で人間を育てる——通俗性への批判

丸山は、「音楽することで、そのなかで人間が育っていくことがなかったら、音楽教育の意味はない」<sup>6</sup>と述べる。この言葉から明らかなように、丸山において音

楽教育の目的は人間を育てることにある。

丸山によれば、子どもはつねに、より豊かに、よりかしこく、より力をつけたいという本質的な意欲を持っており、全身で学ぼうとするこの意欲が子どもの生活を充実させているという<sup>7</sup>。それと同時に丸山は、音楽が人間を育てるものを持っているとする。それは、「音楽のもつ本質的なもの」<sup>8</sup>である。子どもの持つ成長への本質的な意欲と、音楽のもつ本質的なもの、この二つへの信頼が丸山の主張の基盤となる。そして丸山は、子どもの持っている本質的な成長への意欲を「音楽のなかで、音楽によって方向づけ、音楽そのものが働きかけて子どもの表現力を高めていくようにするのが音楽教育の根幹」<sup>9</sup>であると主張する。つまり丸山の主張する音楽教育は、育とうとする子どもの本質的な意欲に対してよい音楽がはたらきかけるときに音楽そのものが子どもを育てることによって、人間を育てるという目的を果たそうとするものであるといえる。

ところで、この人間を育てるという目的の背後には、社会における通俗性への痛烈な批判がある。丸山は通俗性のなかで育つ子どもについて、次のように述べている。「いま [1974 年当時] の子どもたちは、赤ん坊のときからテレビをみて育ち、さまざまなマスコミ文化にかこまれて……通俗性が日常生活のなかで身についてしまう……通俗的な垢をつけてきている (括弧内筆者)」<sup>10</sup>。そしてこの通俗性は、「ものごとの本質を曖昧にし、人を低次元に安住させる」<sup>11</sup>と嘆く。

このような子どもたちのなかに既に存在してしまっている通俗性と戦うことが、教師の仕事となる。それは、通俗的なものを排除し、「つねに質の高い世界を追求し……子どもを変えていく」<sup>12</sup>ための戦いである。丸山は、荒れた子どもでも、音楽によって通俗性がはがされ、「子どもが清潔になり、明確になっていく」<sup>13</sup>実践例を証拠として挙げながら、音楽教育が子どもたちを変えるのだと主張する。たとえば、非常に荒れた中学校で子どもが音楽によって変わる姿を次のように描写する。「音楽が子どもにはたらきかけ、音楽が子どもを動かしていく。子どもがすこやかに育つよろこびを知らず、荒れているとき、そこまで追い込まれてきた人間不信と、自立できない甘ったれた生き方が、子どもの内側から否定される。……新しい世界がひろがり始める。うたのなかで……子どもが立

ち上がっていく。変わっていく」<sup>14</sup>。このように、音楽によって人間を育てるという目的は、具体的には音楽の授業によって、通俗性にまみれた子どもを清潔にする、より質の高い新しい世界を広げるというように子どもを変えることを目指すものであるといえる。

## (2) 斎藤喜博との出会い

以上のような丸山の音楽教育に対する考え方はいかにして培われたのか。その背景には、島小とのかかわりがある<sup>15</sup>。1951 年の夏、丸山は、島小の校長だった斎藤喜博 (1911-1981) のはからいで、夏休みの島小を借りて人形座の稽古をはじめるためにはじめて島小を訪れた。後に斎藤の誘いによって授業を見学した丸山は、島小の子どもたちが何かを追求する意欲を燃やさずにはいられない授業を非常に楽しんでいることを知る。それだけでなく、子どもたちは高い学力ももっていた。それは、授業で子どもを変えるという厳しい実践を日々実現させるために、学校をあげて行われる継続的かつ徹底的な教材研究・授業研究の成果であることを丸山は知る。島小では「学校では授業でこそ子どもが変わるのだ」<sup>16</sup>という信念のもとに、教師たちはつねに話し合いをしながら、いまこれしかないと思うものを教えていったという。丸山は、このような島小の子どもたちの精神のゆたかさや学力の高さ、そして創造的な授業に感動し、そこから自身のなかで「新しい窓が開かれた」<sup>17</sup>と述べている。

多くの教科で教科書を使わない創造的な授業が行われていた島小では、音楽においても新しい教材が求められていた。そこで斎藤は、島小のための歌を作曲することを丸山に依頼する。丸山は、島小の子どもたちの声や顔を思い浮かべながら、斎藤の作詞による曲「大きな石」(島小行進曲)を皮切りに、次々と作曲していく。島小では、浅薄で通俗的で安易なもの、感傷や同調的なものはすべて排除されており、そういったものとは質の異なるものが作曲においても要求された。それは、丸山にとって、自身の通俗性や安易さを否定し、より豊かで高度な可能性を見つけ出す戦いでもあった。そのようななかで、丸山は自身の音楽教育の考えを根本から立て直さなければならなかったという。丸山は、島小の子どもたちに新しい歌を教えていくなかで、「子どもがその教材が好きになって、ほんとうにつく

り出したい気持ちでうたったとき、難しい技術も難なくこなすことを知り、子どもにはお子様向きの歌をとという考えが誤りで、「ほんとうにたいせつなのは何か」ということがわかってきたと述べている<sup>18</sup>。

島小における、子どもを変えるのが授業であるという考えや通俗性の排除の徹底は、そのまま丸山の音楽教育における主張となっているといえる。また、丸山が「群馬音楽教育の会」のサークルにおいて音楽の授業で子どもたちを変えていく方法を追求しはじめることも、島小の教師たちの研究姿勢からの影響であるといえよう。さらに、島小における教科書を用いない授業、いまこれしかないというものを教えること、子どもたちの意欲の大切さといったことも、丸山の主張する音楽教育の方法論に強く影響を与えることになる。次章ではそのような方法論についてみていこう。

### 3. 音楽教育の方法

#### (1) 教材選択

音楽で子どもを育てようとする際、特に重要となるのが教材の選択である。教科書をいっさい用いない丸山は、教材の方向性と質が、授業の方向性と質を決定すると述べる<sup>19</sup>。つまり教材選択は、彼女の音楽教育全体についての主張にかかわるものである。

#### ①一拍リズムの問題

丸山がよい教材について語る際に批判的となるのが、一拍リズムである。丸山のいう一拍リズムとは、テンポに関係なく、四分音符の連りのように一拍のリズムをくり返す、一拍きざみのリズムである<sup>20</sup>。

一拍リズムの音楽は、この一拍リズムの刻みの上にさまざまな音をかぶせるという方法で作曲される。一拍リズムの曲の一例として丸山は、軍艦マーチを挙げている。くり返しこの一拍リズムの刻みを根底とした旋律にのってながされると、聴き手は、一種の催眠状態、法悦状態、あるいは恍惚状態におちいる。このリズムに慣れ、それを快く感じ、無限に続く一拍リズムに乗り、考えなしにそこに長時間身を任せた人々は、徐々に「意志や思考力を失い、陶酔におちいり、やがて完全に自己喪失する。この陶酔と自己喪失は麻薬と暴力につながる。どんな暗示にもかかり、それに従う」<sup>21</sup>。そして批判精神を失っていく。一拍リズムの音楽はこうして、「真理を追求する姿勢も方向性も持たな

い、刹那的分裂症の人間をつくり出す」<sup>22</sup>。一拍リズムは、「自分で考えて一歩踏み出すのではなく、考えずに歩き出し、調子だけで次から次へと進んでいく、そういうおそろしいリズム」<sup>23</sup>であると丸山は述べる。

しかしながら子どもたちは学校教育によって一拍リズムを植えつけられ、それにマスコミ文化が拍車をかける。上記の軍艦マーチだけでなく、多くの人々が楽しむ流行歌やフォークソングのほとんどが一拍リズムの音楽である。風潮と化した一拍リズムの音楽に対して、丸山はその危険性を指摘するのである。

リズムが人間形成に影響を持つとするこのような考えの背景には、「音楽におけるリズムは思想である」<sup>24</sup>とする丸山独自のリズム観がある。リズムは音楽の方向性と質を決めるものであり、すぐれた音楽作品は明確なリズムを持っていると丸山は述べる。丸山のいう明確なリズムとは、「テンポ、アクセント、イントネーションが的確で、強弱や緩急が自然に引き出され、フレーズが豊かに息づき、生き生きと新しい次元を開いて曲全体を明確に方向づけていくリズム」<sup>25</sup>である。明確なリズム＝思想をドラマティックに展開することによって、「曲の方向性と思想が人々に、誠実に生きる道を指示し、質の高い感動によって精神の領域を豊かにひろげる」<sup>26</sup>とされる。この言葉から、丸山が、繰り返しをもたらす一拍リズムの音楽ではなく、人間に新たな展開をもたらす音楽を求めていることがわかる。

#### ②よい教材の条件

では、丸山にとってよい教材とはどのような教材であろうか。丸山は「子どもたちが好きになって、うたうたびに生き生きと新鮮なものをつくりだしてくれる歌」<sup>27</sup>の共通要素として、(a)出の音が気持ちよくひびくこと、(b)音程のリズミカルな飛躍、(c)変化：転調、拍子の変化、たつぷりのフレーズから一転して速くなるフレーズの変化、躍動的な速い部分から大きくゆったりしたテンポへの変化等、(d)「お話」があること、(e)ヒューマンイズムの精神と、本質的に健康で明るく開けていく方向性があること、(f)音楽のドラマ性があること、という6点を挙げている<sup>28</sup>。

これらの条件について検討しよう。6つの条件のうち、(a)～(c)までは、音楽における要素の特徴を示したものと見える。丸山によれば、これらの特徴はいずれも子どもたちを引きつけるものとされる。(a)出の音が

ひびく曲の例としては、京都のわらべ唄「高い山から」等のように、高い音からはじまる曲が挙げられている。(b)音程のリズミカルな飛躍を含む曲の例としては、「魔法の鈴」(モーツァルト作曲、伊藤武雄訳詞)のフレーズ等、また(c)転調する曲として「ピオネールは木を植える」(シヨスタコビッチ作曲、合唱団白樺訳詞)、速度変化の曲として「カリンカ」(ロシア民謡、楽団カチューシャ訳詞)等を挙げている。

(d)以降の条件は、音楽の外的な特徴にかかわる(a)～(c)の条件とは質が異なる。まず、(d)の「お話」とは、単なるストーリーのことではない。「お話」のある曲とは、子どもが歌の主人公になれる歌詞をもった曲を意味する。そのためこの条件は特に、小さな子どものための教材の歌詞の問題であるといえる。丸山は、曲がよくても、子どもに生き生きとしたイメージをもたせる歌詞でなければいけないとする。たとえば、「もみじ」(高野辰之作詞、岡野貞一作曲)の歌詞のように一般的な風景や抽象的な思いをうたう歌は、子どもの内面を空虚にし、子どもを主人公にしてくれない。子どもが対象そのものに直接かかわることができない「チューリップ」(近藤宮子、井上武士作曲・作詞)の歌の歌詞も同様である。丸山は、学校や保育園ではこれらのように曲はきれいでも「おとなの世界」からみた歌、説明的な歌を教えることが多いとする<sup>29</sup>。そのような歌はおしつけの表現となり、子どもは「欲求不満でさわいだり…へんにおとなしい無表情なうたい方」<sup>30</sup>をしたりする。歌の主人公になったとき、子どもは「はじめて主体的に歌の本質をとらえ、音楽での自己表現によって自己形成していく」<sup>31</sup>とされるのである。

(e)のヒューマンイズムの精神と、本質的に健康で明るく開けていく方向性があることという条件は、曲の思想的側面にかかわるものといえよう。丸山は、教材歌曲における歌詞の内容は本質的に人間をたいせつにし、子どもを明るい方向へ開いていくものでなければならないと述べる。逆に、人間否定、絶望感、にくしみ、おとなの感傷をうたったもの、観念的なイデオロギッシュなものは教材としてふさわしくないとする<sup>32</sup>。

また丸山は、音楽には曲のもっているリズムが人間を先へと開いていく方向性をもつ音楽と、「逆に人間の精神を閉ざしていく、あるいは、自己喪失させていく、まともに人間が生きていくことをあまり肯定しな

いという音楽」<sup>33</sup>そうでないものあるとする。この意味において「魔法の鈴」は、人間がよりよく生きていくことを本質的に肯定する、「人間にいい働きをする歌」<sup>34</sup>とされる。したがってこの条件を満たすのは、歌の歌詞の内容と音楽のリズムの両方によって、子どもを明るい方向へと導く歌であるといえよう。

(f)のドラマ性とは、歌に葛藤があることである<sup>35</sup>。この条件もまた、(e)の条件と同様、曲の思想的側面にかかわるものであり、歌詞と音楽の要素の両方に通じるものであるといえる。葛藤がある歌とは、歌詞の内容や音楽において、あるものがあり、それに対立するものが登場し、それらが葛藤することで新しいものが生まれるというように動きながら高まっていく歌である。このような歌をうたうことで、歌が子どもを方向づけ、子どもの内面を展開させる。そこには内面の葛藤と、精神の飛躍がある。歌の方向性をとらえた子どもが「より高い次元に向かってイメージをひろげながら……新しい音楽の世界をつくりだし、価値観を変えていく」<sup>36</sup>。このようなドラマティックな展開をもたらすものをもつことが6つ目の条件である。ドラマティックな展開をもたらす曲としては、「海よ」(木村次郎作詞、丸山亜季作曲)等が挙げられている。

ところで、上述のように(f)のドラマ性という条件は、子どもの価値観を変えることを目指すための条件である。この条件を満たす歌は、言い換えれば子どもを変える歌であるといえよう。子どもを変える、という点にかかわって丸山は、子どもと教材の密着性の問題についても述べている。たとえば「あのすばらしい愛をもう一度」(北山修作詞、加藤和彦作曲)に代表されるような、近年学校教育でとりあげられることが多くなったフォーク調の歌について、丸山は、子どもたちがこれらの歌に自身と共通の価値観を見出し、気持ちよくうたうことを認めている。しかしながら優しさや愛を求め、幸せを願うこのような歌は、不自然なつくりごとで固められた歌よりも健康的ではあるものの、子どもと教材が密着しているために、音楽が子どもの次元を変えることが不可能であることを指摘する。子どもは「いま自分に必要な、いまの自分とは異なる新しい要素を教材から取り込むことによって、内側から自分を変え、自分自身をもっと豊かに育てていくように方向づけなければならない」<sup>37</sup>と丸山は述べる。音楽

の授業で子どもを変えることを目指す丸山にとって、子どもを現状に同化させる教材は許されないのである。

以上にみてきた一拍リズムへの批判やよい教材の条件から、丸山において教材は、子どもを引きつけ、子どもの自己表現を可能にし、子どもを明るく健全な方向へと導くと同時に、何よりもその思想の方向性によって子どもをより高い次元へと変えるものでなければならないということがみえてこよう。

## （２）教材を的確に渡す

上述のように厳選された教材は、子どもに的確にわたされてはじめて生きるものだということも、丸山が強調することである。たとえすぐれた作品をとり上げても、それを的確に渡さなければ子どもたちはその内容を受け取ることができず、「音楽は音楽として子どもにはたらきかける役割を果たすことができない」<sup>38</sup>。

この的確に渡すということに関する丸山の主張をみると、そこには、渡すタイミングの的確さと、渡し方の的確さの２つの意味が含まれていることがわかる。以下それぞれの点についてみていこう。

### ①渡すタイミングの的確さ

丸山のいう教材を渡す的確なタイミングとは、子どもの成長への意欲がその教材を必要としているとき、である。したがって、コンクールに出場させるために何ヶ月も毎日同じ課題曲をうたわせ続けるようなことは、決してあってはならない。丸山は次のように述べている。「子どもの自然な成長がもっとちがう世界を求めているとき、発見もないのに同じ教材で同じうたい方を押しつけていけば、子どもの感覚はゆがめられ、通俗的になり、人間を荒廃させていく」<sup>39</sup>。このように考える丸山は常に、子どもの成長に目を向ける。

大きなスパンでみれば、１～３歳の子どもは歌の内容も自分も一人称でとらえる。４、５歳になるとリズムカルなものが好きになるといった傾向があるとされる。また、すべてが新しく始まる４月の子どもたちは、一年大きくなったことを誇りに思い、すべてを嬉しく感じている。そんなときの子どものうたは、生命感にあふれる。秋には、キャンプ、海水浴、そしてプールを経た子どもたちの体の腹筋、肺活量、横隔膜がしっかりしてくるため、フレーズの長いゆったりとした歌がうたえるようになる。そしてひとつたくましくなった

子どもは、新しい世界への飛躍を求める。

年齢や季節による成長の傾向をおさえた上で、子どもが必要としているときに必要なものを渡すということは、突き詰めれば、いま目の前にいる子どもにとって何が必要なかを教師が察して、その場で教材を選んで渡すということになる。ときには用意していた歌をやめてほかの歌にする必要もある。「そのときどき、いまいちばんいいと思うもの、この子たちに必要だと思うものを、子どもの声や動きやさまざまな状態から判断してとり出していく」<sup>40</sup>のである。このように教材を渡すタイミングの的確さとは、子どもの瞬間瞬間の成長をみながらの教材選択を要求するものであるといえよう。

### ②渡し方の的確さ——「明確にわたす」

教材の渡し方の的確さについて、丸山は、教材を「明確にわたす」という表現をする。この「明確にわたす」とは、教師がよいと思う歌を子どもに「与える」のではなく、教師が表現している音楽自体が、子ども自身がそこで新しくつくり出す営みによって子どものなかに入っていくことを意味する<sup>41</sup>。

このような子どもの新しい創造を、丸山は「行動」と呼ぶ。丸山のいう「行動」とは、感情的でも傍観的でもなく、うたっている対象を客観的にとらえながら、主体的に何かを創り出し精神を燃焼させることによって、子ども自身が高まっていく活動である<sup>42</sup>。それは、歌のなかで子どもが葛藤し、以前の自己に執着せずより高い次元の新しい自己を創る、「創造的な自己否定」<sup>43</sup>でもある。したがって、教師によって表現された教材のなかで子ども自身が新しいものを創り出すことによって、結果として音楽が子どもを変えること、これが「明確にわたす」ことのねらいであるといえる。

この「明確にわたす」ための方法論は、教師のはたらきかけにつきる。丸山は、どんなにすばらしい発想でも教師の固定化したイメージの枠が押しつけられると、子どものイメージはそのなかにとじ込められてしまおうとし、子どもを一定の枠にはめていくようなことは教育ではないとする。「力づく」、「喜びにあふれて」、「さびしい気持ちで」といったつくりごとの感情移入は、「学習指導要領的」価値観であり、子どもに一定の枠を押しつける方法である。そのような教育は、「より高いものへの志向が失われ、柔軟で鋭い対応が

できない鈍感な子ども」<sup>44</sup>をつくることにもなる。このように考える丸山が提唱するのが、教師が子どもに瞬間瞬間に的確にはたらきかけることによって新たなものを創り出していく授業である。はたらきかけとは「豊かで鮮明な音楽を子どもにぶつけて、子どもの次元を変えること……子どもの現状に妥協しないで教師自身が同時にその音楽で育っていくこと」<sup>45</sup>である。教師は、音楽のもつ明確な方向を表現していくと同時に、子どもが出してきたものを返していく。たとえば教師のイメージとちがったとしても、子どもが創り出してきたフレーズやリズム感が曲の本質につながるものであり展開の要素をもっているとき、教師はそれを受け取らねばならない。そのようにして、教師と子どもが最高の瞬間を創り出していく作業が授業実践であると丸山は考える。アレグレットと書いてあるからテンポは速めに、クレッシェンドをつけて、といったような指導をしていくのではなく、音楽をすることのなかでフレーズを豊かに創り出していく。教師が明確な方向性を示し、それによって子どもが出してきたものをまた子どもに返していくという往還的な営みが、「子どもの内部の力を引き出し、方向づけ……新しい次元を開いていく」<sup>46</sup>。子どもは、うたう中で感動しながら、いままでの古い価値観を脱ぎすて、通俗的なものがふりはらわれ、新しい世界を経験するとされる。このように教師は、何かを教えるのではなく、音楽することのなかでのみはたらきかけるのである。

以上のように丸山の主張する方法論は、何かを「与える」「教える」ものではない。教師がすることは、子どもを引きつけ、より高い次元へと変えることのできる教材を、それを子どもが必要としているときに選択すること、そしてその教材を子どもとともに創造的に音楽することにつくる。そのことが子どもに新しい世界を拓き、子どもを変えるとされるのである。

#### 4. 丸山の主張への批判

##### (1) 丸山作品に対する批判——「一つのこと」論争

次に、丸山への批判をみていこう。丸山の主張する音楽教育においては、バッハ (J.S.Bach, 1685-1750) やモーツァルト (W.A.Mozart, 1756-1791) などの芸術音楽、日本や各国の民謡等が幅広くとりあげられるが、その中で丸山が作曲する作品も多く扱われる。この丸

山作品について、雑誌『教育』12月号(1968年)における特集「音楽の授業研究—合唱『一つのこと』」において論争が繰り広げられた。研究授業の教材であった二部合唱曲「一つのこと」(斎藤喜博作詞、丸山亜季作曲)の作曲上の問題点が指摘されたのである。批判をしたのは「音楽教育の会」会員である西山英二と佐橋晋である。西山の批判点は、下のパートの作り方に無理があるために二部合唱としての生命を感じられず子どもたちも歌にくいものとなっている、西洋音楽の和声を基盤として作曲されているにもかかわらず和声的な誤用がある、途中うたが出にくい作りがある、そして「歌詞に対してひじょうに曲が貧弱」であるという点にある<sup>47</sup>。佐橋もまた、作曲上の問題のせいで「歌にくいところはたくさんある」<sup>48</sup>とした。授業研究に参加していた「教育科学研究会」の山住正巳もまた、西山の意見に同調している。

それに対して同席していた斎藤喜博は「ぼくはそうは思わない」と真っ向から対立する。斎藤は、この曲には歌詞のもっているものが充分出ているとし島小や境小の子どもたちはそれを実現しているとした上で、「そこには法則がある。正しさがある」<sup>49</sup>とする。そして西山や佐橋の意見と、斎藤自身の概念が異なるのだとし、次のように述べている。「ぼくらがどういうものを願っているのか、いまの日本の現実の中で子どもたちにどういうものをせめさせ、どういうものを表現させることが、日本の子どもたちを変えていくことになるのか。ただ歌いやすければよいということではない。ある教師がイメージを持って子どもたちをこういう曲にぶつけさせる。そして突き破って現実化することによって、子どもたちを変革していくんだと、ぼくは考えます」<sup>50</sup>。和声の誤用についても、200年以上もかけてきた音楽の学問を否定することになると主張する西山に対して、斎藤は、「作曲だって次々と革命がおこっている。音に対する概念がみなさんとぼくらといま対立してきている」<sup>51</sup>として、この作品をあくまで認める立場を貫いている。最後に斎藤は「どっちが鮮烈な子どもになっていくか」<sup>52</sup>と投げかけているが、この論争は対立したままに終わった。

この論争の場に丸山本人は出席していなかった。しかし丸山は、翌1969年の『教育』4月号においてこの議論に応答する<sup>53</sup>。そこで丸山は、和声の誤用につい

ては触れていないものの、「鮮烈な子ども」とはどういうものかを明らかにするためとして、歌いにくいとされた部分について作曲の意図を述べている。すなわち、この曲が通俗的なものをいっさい排除された島小における子どもたちの具体的なイメージをもとに作られており、そうでなければならない必然性をもってすべての音が組み合わせられているとする。もし西山や佐橋の指摘どおりに音を変えてしまったらそれは、「何かいやな感じ」となり、「子どもたち一人一人の声が違和感を持ち、ぼやけたものになる」と反批判するのである<sup>54</sup>。

この「一つのこと」論争から見えてくるのは、丸山の作品が、曲のつくりや歌いやすさといった点における一般的な価値を求めず、あくまで「鮮烈な子ども」という言葉で表される理想の子どものイメージから作られているということである。したがってその曲は、西山や佐橋の主張するような伝統的作曲法と子どものための歌いやすさへの配慮といった価値観とは相容れないのである。

## (2) 実践に対する批判

次に、丸山の主張する実践への批判をとりあげよう。実践報告のテープを聞いての批判であり、発声が統一されていないからハモってない、はみ出た子がいる、というものである<sup>55</sup>。この批判に対して丸山は、それはひとりひとりが豊かに育っている事実がでているすばらしい歌声であるとして、「これらの歌声を聞いて気分が悪くなるとしたら、それはいままで受けてきた教育に問題があって、人間がすくすくと生き、育っていく方向とちよつとずれたところに価値観をもっているんじゃないか」<sup>56</sup>と述べ、痛烈な反批判を繰り広げる。このような丸山の反批判からは、子どもたちの歌声について批判者が聴いている次元と丸山が聴いている次元、言い換えれば評価規準が異なることがみえてくる。

この点にかかわって丸山は、「美しい声をひびかせて音楽の美しさを体験させることが音楽教育だ」という意見に対して、「『美しい』ということは、子どもの声をおとなの感覚の枠にとじこめることではない」と主張する<sup>57</sup>。「美しさ」はすでにどこかに存在するのではない。丸山にとって美しさとは、豊かに成長する子どもの歌そのもののなのである。「うたうなかで、精いっぱい燃えて……伸びている子どもたち」<sup>58</sup>が美しいと

丸山は述べる。成長する子どもには、日々、昨日とは違う新しい美しさが生まれる。このような丸山は、学校音楽教育やコンクール等の評価における価値観が教師をしばりつけている、またそういった教師は、人間の育つ過程を無視し、つくられた模範解答にあてはめただがる<sup>59</sup>といったことを随所で指摘している。一定の発声でうたえるかどうか、音符を読めるかどうかといったことが評価規準になる授業は「子どもを選別する場でしかない」<sup>60</sup>と主張するのである。

このように批判者と丸山の間では、目指すものが異なるため、評価規準も異なってくる。批判者は、「ハモっている」「美しさ」といった言葉で表現されるある理想像へと子どもを向かわせること目指す。一方丸山は、音楽によって子どもの成長しようとする本質的な意欲に応えることを目指すのである。

## 5. おわりに

以上の検討から、丸山の主張する音楽教育が、音楽の専門的な内容を子どもに伝えていこうとする教育ではないことがわかる。勿論この教育において子どもたちはうたうことを覚えていく。しかしそのなかで子どもが獲得するものは専門性よりもむしろ、「鮮烈な子ども」と表現される、通俗性のない清潔さであり、明るく前向きに生きる方向性であり、より高い思想や価値観であるとされる。ここから、丸山の主張が、音楽教育は音楽の専門性を追求するものか人間性を追求するものかという論点を呈しているといえる。この相違は、教師がなにかを教えるという方法と、教師はよい教材を選択し、それを創造的にうたい演奏することに終始するという方法の違いへとつながる。冒頭に紹介した、群馬の実践テープから音楽専門家である林が受けた、「ロボットであつたら判断中止」に至るほどの衝撃は、まさにこの専門追求と人間追求との狭間で揺れであったのではないか。両者のいずれか一方に軍配を上げることが求められるのではない。この論点を手がかりに音楽教育の目的を考えていくことが肝要であろう。

本稿では、丸山の音楽教育が斎藤喜博の影響を受けたものであり、丸山作品にかかわる論争においても斎藤がつねに丸山側に立っていたことを述べた。しかしながら実際の指導レベルにおいては、丸山の教育方法と斎藤のそれとは異なってくる。この点を追究するこ



とにより、丸山の音楽教育についてさらに理解を深めることを今後の課題としたい。

## 注

- <sup>1</sup> 宮原義人「音楽教育の会はどのように歩んできたか」『教育評論』1965年、10月、pp.64-67。
- <sup>2</sup> 林光・丸山亜季・米沢純夫編『私たちの音楽教育』一ツ橋書房、1990年、pp.1-2。
- <sup>3</sup> たとえば村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式」『季刊音楽教育研究』18号、1979年4月など多数。
- <sup>4</sup> 柴田義松監修『音楽の本質がわかる授業』①～③、日本標準、2009年。
- <sup>5</sup> 本稿では丸山の精力的な執筆がみられる1970-90年代の計60以上の著作が収められている『子どもと音楽を創る』一ツ橋書房、1978年、『音楽で育つ』一ツ橋書房、1987年、『歌はかがやき光はうたい』一ツ橋書房、1997年をもとに検討を進める。また丸山による保育園での特徴的実践に「リズム表現」があるが、本稿では保育園から高等学校までの音楽教育に貫く主張を明らかにしようとするため、「リズム表現」は扱わない。
- <sup>6</sup> 丸山、1978年、p.229。
- <sup>7</sup> 丸山、1987年、p.75。
- <sup>8</sup> 同上書、p.40。
- <sup>9</sup> 丸山、1978年、p.229。
- <sup>10</sup> 同上書、p.28。
- <sup>11</sup> 丸山、1987年、p.101。
- <sup>12</sup> 同上。
- <sup>13</sup> 丸山、1978年、p.28。
- <sup>14</sup> 丸山、1987年、p.212。
- <sup>15</sup> 以下丸山と島小とのかかわりについては、丸山、1978年および丸山、1997年による。
- <sup>16</sup> 丸山、1978年、p.228。
- <sup>17</sup> 同上書、p.227。
- <sup>18</sup> 同上書、p.15。
- <sup>19</sup> 丸山、1987年、p.13。
- <sup>20</sup> 同上書、p.17。
- <sup>21</sup> 同上書、p.19。
- <sup>22</sup> 同上書、p.20。
- <sup>23</sup> 丸山、1978年、p.13-14。
- <sup>24</sup> 丸山、1987年、p.13。

- <sup>25</sup> 同上書、pp.12-13。
- <sup>26</sup> 同上書、p.13。
- <sup>27</sup> 丸山、1978年、p.62。
- <sup>28</sup> 同上。以下丸山による複数の著作をもとに検討する。
- <sup>29</sup> 丸山、1978年、p.12。
- <sup>30</sup> 同上。
- <sup>31</sup> 同上書、p.64。
- <sup>32</sup> 同上。
- <sup>33</sup> 同上書、p.8。
- <sup>34</sup> 同上。
- <sup>35</sup> 同上書、p.24。
- <sup>36</sup> 同上書、p.65。
- <sup>37</sup> 丸山、1987年、pp.99-100。
- <sup>38</sup> 同上書、p.78。
- <sup>39</sup> 丸山、1978年、p.182。
- <sup>40</sup> 同上書、p.66。
- <sup>41</sup> 丸山、1987年、pp.177-177。
- <sup>42</sup> 丸山、1978年、p.35。
- <sup>43</sup> 同上書、p.40。
- <sup>44</sup> 同上書、p.128。
- <sup>45</sup> 丸山、1987年、p.104。
- <sup>46</sup> 同上書、p.89。
- <sup>47</sup> 特集「音楽の授業研究—合唱『一つのこと』」『教育』12月号、1968年、p.69。
- <sup>48</sup> 同上論文、p.70。この歌いにくさは西洋音楽の和声進行から逸脱していることに由来すると考えられる。
- <sup>49</sup> 同上論文、p.71。
- <sup>50</sup> 同上。
- <sup>51</sup> 同上論文、p.72。
- <sup>52</sup> 同上論文、p.73。
- <sup>53</sup> 丸山亜季「作曲者として——合唱曲『一つのこと』について」『教育』4月号、1969年、pp.118-126。
- <sup>54</sup> 同上論文、p.123。
- <sup>55</sup> 丸山、1978年、p.113。
- <sup>56</sup> 同上書、p.114。
- <sup>57</sup> 同上書、p.117、p.119。
- <sup>58</sup> 同上書、p.119。
- <sup>59</sup> 丸山、1987年、p.105。
- <sup>60</sup> 丸山、1978年、p.190。

(博士後期課程・日本学術振興会特別研究員)